LA DIFFERENCIATION PEDAGOGIQUE

En préambule :

« *Le programme est personnalisé parce qu'il est adapté à un élève particulier, mais les actions qu'il coordonne et auxquelles il donne cohérence peuvent se réaliser au sein de la classe ou dans des groupes d'élèves qui ont les mêmes besoins. La mise en œuvre du PPRE ne conduit pas à isoler un élève ou à le marginaliser par rapport à ses camarades.* »

« *…Pour autant le PPRE ne se substitue*

- *ni aux formes de différenciation pédagogique mises en oeuvre au sein de la classe afin de prévenir ou de prendre en charge les difficultés auxquelles se confronte tout apprentissage.*
- *ni aux enseignements adaptés qui répondent à des difficultés scolaires plus globales, graves et durables. »*
-

Extraits du « guide pratique pour l'expérimentation des PPRE *»* .

Quelques définitions :
« *Le terme de pédagogie différenciée veut désigner un effort de diversification méthodologique susceptible de répondre à la diversité des élèves* ». Louis Legrand

« *Face à des élèves très hétérogènes, il est indispensable de mettre en œuvre une pédagogie à la fois variée, diversifiée, concertée et compréhensive. Il doit y avoir une variété de réponses au moins égale à la variété des attentes, sinon le système est élitiste…* » A. de Peretti

1. Le cadre général :

Les élèves que nous recevons dans nos écoles sont uniques par leurs diversités culturelles et psychologiques, leur histoire personnelle, leur vision du monde etc.

cf. le postulat de Burns :
« *Il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse*
Il n'y a pas deux apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps
Il n'y a pas deux apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude
Il n'y a pas deux apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière
Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même répertoire de comportements
Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même profil d'intérêt
Il n'y a pas deux apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts
Il sera donc opérationnel de mieux connaître les élèves à la fois dans l'hétérogénéité de leurs cadres de vie non scolaire et scolaire, puis dans l'hétérogénéité de leurs processus d'apprentissage. Comprendre leur fonctionnement cognitif permet d'adapter plus finement les démarches pédagogiques à ce qu'ils sont. »

La réflexion sur l'hétérogénéité des classes pose automatiquement la question de l'adaptation de la pédagogie du maître aux besoins de ses élèves. En effet, chaque élève met en œuvre des stratégies différentes pour construire ses savoirs. Le maître doit en tenir compte, l'objectif final étant de permettre à ses élèves d'apprendre dans les meilleures conditions et d'optimiser leurs chances de réussite.

Mots clefs :

- *Apprentissage*

Voir les travaux de P. Meirieu, A de la Garanderie, H. Trocmé Fabre

- *Hétérogénéité*

Pour réfléchir sur l'hétérogénéité , testez votre profil cognitif (*d'après G de Vecchi* « Profession enseignant » Hachette) :

êtes-vous plutôt ? (les élèves également)

Visuel : vous intégrez ce que vous voyez, vous visualisez dans votre tête ces éléments.
Auditif : vous intégrez plutôt ce que vous entendez, vous vous appuyez sur le déroulement du discours pour mémoriser.
Dépendant à l'enseignant et à la structure : vous avez besoin d'être guidé, vous préférez une démarche directive du formateur, vous préférez une évaluation continue pour savoir si vous ne vous égarez pas, vous prenez beaucoup de notes.
Indépendant à l'enseignant et à la structure : vous avez besoin d'une certaine liberté d'initiative, vous pouvez transgresser les consignes pour suivre une démarche plus adaptée.
Dépendant au contexte psycho-affectif : vous ne pouvez utiliser pleinement vos possibilités que lorsque vous êtes placé dans un milieu relativement favorable. Les résultats peuvent être en dents de scie et très variables d'une année et d'un enseignant à l'autre.
Indépendant au contexte psycho-affectif : vous êtes plus sensible au contenu qu'à la manière dont on vous l'apporte.
Synthétique : vous vous faites une idée générale du phénomène étudié.
Analytique : vous examinez les différents paramètres les uns après les autres.
Productif : vous apprenez en construisant activement.
Utilisant la consommation : vous apprenez en observant.
Utilisant la centration : vous préférez aborder un seul projet à la fois.
Utilisant le balayage : vous menez plusieurs activités de front.
Impulsif : vous prenez la parole facilement.
Réflexif : vous évitez de prendre la parole.
Utilisant l'accentuation : vous retenez ce qui est nouveau.
Utilisant l'égalisation : vous aimez retrouver ce que vous pensez.
Utilisant la formalisation : devant une tâche à accomplir vous donnez le meilleur de vous –même.
Utilisant la réalisation : vous avez plutôt tendance à vous économiser.

D'autres indicateurs peuvent aider à la réflexion :
Le comportement scolaire (individualiste/coopératif),
Les acquis scolaires (lecteur/non lecteur) etc.

2. Comment différencier ? :

2.1 La différenciation successive :

Elle consiste à utiliser successivement différents outils et situations d'apprentissage de manière à ce que chaque élève ait le maximum de chance de trouver la méthode qui lui convient.

- un objectif à atteindre pour l'ensemble du groupe d'élèves
- on aura au préalable : analysé/prévu les difficultés possibles
- conçu des stratégies pédagogiques en fonction des difficultés
- organisé des activités au regard de ces stratégies.

Mots clefs :

Erreur : se reporter au statut de l'erreur selon J. P Astolfi (voir paragraphe 3)

La différenciation successive demande à l'enseignant d'adapter sa pédagogie et donc de varier le dispositif pédagogique :

Il peut varier le contenu de la tâche :	Proposer des exercices différents Des travaux de difficultés différentes.
Il peut varier l'amplitude de la tâche	Proposer des exercices « fusées à plusieurs étages » (G. de Vecchi) : donner des travaux de longueur variable. Respecter les rythmes d'apprentissage (donner un temps plus ou moins long)
Il peut varier la nature de la tâche	Adopter des démarches pédagogiques différentes en s'adaptant au styles cognitifs des élèves : Par exemple faire élaborer des productions différentes : textes variés (plans, modes d'emploi, articles…) Choisir des modes de présentation et des supports adaptés (rétroprojecteur, manuels, film…)
Il peut varier la nature des aides	Guidance plus ou moins importante Mobilisation sur la tâche, aide à la compréhension de la consigne, à la compréhension : « c'est comme… » Mise en place d'outils d'aide (fichiers, cahier d'aide, tableau, dessin) Installation d'un tutorat entre pairs

2.2 La différenciation simultanée :

C'est l'organisation pédagogique visant à gérer le processus d'apprentissage selon des contenus et des objectifs différents au même moment**.**

2.3 Les groupes de besoin :

Les élèves sont répartis en fonction des besoins identifiés et pris en charge par un enseignant de l'équipe. La constitution des groupes demande une analyse précise des résultats aux évaluations et peuvent s'organiser ainsi :

- compétences acquises (travail à un niveau plus difficile)
- compétences en cours d'acquisition (exercices de renforcement)
- compétences non acquises (travail en groupe restreint)

Cette répartition peut se faire dans la classe ou dans l'école dans le cadre d'un décloisonnement.

Certaines activités et la mobilisation de tout le personnel de l'école peuvent permettre la mise en place de groupes de tailles différentes favorisant ainsi le suivi des élèves rencontrant les plus lourdes difficultés pour lesquels un PPRE aura été construit.

La prise en charge des élèves en difficulté nécessite donc comme pour tous les élèves une pédagogie adaptée (pédagogie successive) et, en plus, une organisation spécifique privilégiant le travail en groupes restreints et/ou en différenciation simultanée.

Quelques mots clefs utiles à la mise en place de la différenciation pédagogique :

A propos de…Métacognition :
Renforcer la verbalisation des procédures de réalisation et de réussite de la tâche pour favoriser le transfert des connaissances.

A propos de…Evaluations :
Évaluer la maîtrise des objectifs, réguler, reste indispensable, ainsi que tirer profit des erreurs et des réussites.

A propos de…Action pédagogique :
Il ne s'agit pas de refaire à l'identique les exercices non réussis, ne pas s'en tenir à des exercices mécaniques. Travailler de manière pluridisciplinaire. Travailler une compétence sur une période précise. Aider au développement de l'autonomie. Donner un statut différent à l'erreur.

A propos de…Elève :
Associer l'élève au projet, engager un dialogue avec lui, déclencher le désir d'apprendre, « contractualiser » le dispositif avec lui.

Et…

Proposer des situations d'apprentissage motivantes
Rester explicite sur les objectifs d'apprentissage
Utiliser des supports variés et motivants
Travailler par projet, par communauté de recherche pour favoriser l'explicitation et l'échange
Pratiquer des « pauses structurantes » permettant la mise en relation des connaissances….

Ne pas penser que la différenciation est un remède miracle.
Relativiser sans cesser de faire confiance aux élèves.

Bibliographie :
«L'école , mode d'emploi » P. Meirieu ESF 1985
« Remédiation, soutien et approfondissement à l'école » J.M Gillig Hachette 2001
« J'apprends donc je suis » H. Trocmé Fabre Ed. d'organisation 1987
« Profils pédagogiques » A. de la Garanderie 1980
« Aider les élèves à apprendre » G de Vecchi Hachette 1992
« La pédagogie différenciée » Halina Przesmycki Hachette 1991
« L'erreur, un outil pour enseigner » J. P Astolfi ESF 1997

3. Quel est le statut de l'erreur à l'école ?

Jean-Pierre Astolfi, s'interroge longuement sur le statut de l'erreur dans les apprentissages. Premier constat : l'erreur scolaire est plutôt source d'angoisse alors qu'en dehors de l'école elle est davantage source de défi pour les jeunes.

> *« Si, comme il a été dit, l'erreur est intimement liée au processus d'apprentissage, et si elle peut même être le témoin d'une évolution intellectuelle en cours, alors il nous faut moduler l'idée familière de prérequis qui seraient nécessaires à un apprentissage, et sur lesquels nous devrions pouvoir compter pour enseigner avec efficacité. D'ailleurs, on confond souvent à tort prérequis et préacquis, alors que les premiers soulignent ce qui est exigible pour aborder un contenu nouveau, tandis que les seconds s'efforcent de décrire un « état des lieux » initial à prendre en compte tel qu'il est».*[1]

Pour **Jean-Pierre Astolfi**, l'aversion spontanée pour l'erreur correspond d'abord à une certaine représentation de l'acte d'apprendre. Dans l'idée d'une acquisition naturelle des connaissances, l'erreur est synonyme de "faute" ou de "bug" au sens informatique.

	La faute	**Le bug**	**L'obstacle**
Statut de l'erreur	L'erreur déniée (« raté », « perle ») cf. Skinner		L'erreur positivée (postulat du sens)
Origine de l'erreur	Responsabilité de l'élève qui aurait dû la parer	Défaut repéré dans la planification de la part du concepteur	Difficulté objectivée pour s'approprier le contenu enseigné
Mode de traitement	Évaluation *a posteriori* pour la sanctionner	Traitement *a priori* pour la prévenir	Travail *in situ* pour la traiter
Modèle pédagogique de référence	Modèle transmissif	Modèle comportementaliste	Modèle constructiviste

[1] **ASTOLFI JP**, « *L'erreur, un outil pour enseigner* », ESF, Pratiques et enjeux pédagogiques, pp. 102-103

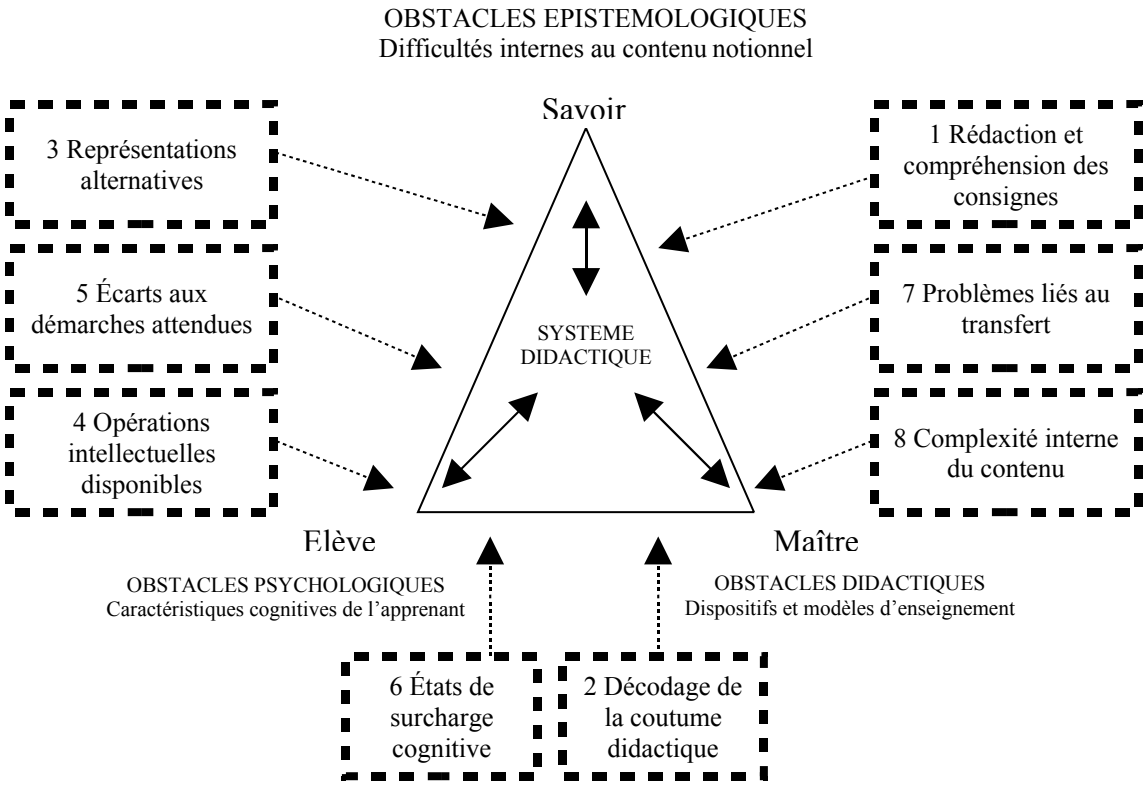
Il identifie ensuite les principaux types d'erreurs scolaires pour lesquelles il propose médiations et remédiations. Une manière de transformer l'erreur en tremplin afin de débloquer les démarches d'apprentissage.

Une typologie des erreurs des élèves. [2]

Nature du diagnostic	Médiations et remédiations
1 Erreurs relevant de la rédaction et de la compréhension des **consignes**	- Analyse de la **lisibilité des textes** scolaires - Travail sur la compréhension, la sélection, la formulation des consignes
2 Erreurs résultant **d'habitudes scolaires** ou d'un mauvais **décodage des attentes**	- Analyse du **contrat** et de **la coutume didactique** en vigueur - Travail critique sur les attentes
3 Erreurs témoignant des **conceptions alternatives** des élèves	- Analyse des **représentations** et des **obstacles** sous-jacents à la notion étudiée - Travail d'écoute, de prise de conscience par les élèves et de débat scientifique au sein de la classe
4 Erreurs liées aux **opérations intellectuelles** impliquées	- Analyse des différences entre exercices d'apparence proche, mais qui mettent en jeu des **compétences logico-mathématiques** diverses - Sélection plus stricte des activités et analyse des erreurs dans ce cadre
5 Erreurs portant sur les **démarches adoptées** par l'élève	- Analyse de la diversité des démarches « spontanées », à distance de la **stratégie « canonique »** attendue - Travail sur différentes stratégies proposées pour favoriser les évolutions individuelles
6 Erreurs dues à une **surcharge cognitive** au cours de l'activité	- Analyse de la **charge mentale** de l'activité - Décomposition en sous-tâches d'ampleur cognitive appréhendable
7 Erreurs ayant leur origine dans une **autre discipline**	- Analyse des **traits de structure** communs et des **traits de surface** différentiels dans les deux disciplines - Travail de recherche des éléments invariant entre les situations
8 erreurs causées par la **complexité propre au contenu** d'enseignement	- Analyse didactique des **nœuds de difficulté** internes à la notion, insuffisamment analysés

[2] **ASTOLFI JP**, « *L'erreur, un outil pour enseigner* », ESF, Pratiques et enjeux pédagogiques, 1997, p. 96

Il en propose enfin une représentation graphique organisée logiquement autour du triangle didactique. [3]



[3] **ASTOLFI JP**, « *L'erreur, un outil pour enseigner* », ESF, Pratiques et enjeux pédagogiques, 1997, p. 98